

KORSZERŰ ANYANYELVI NEVELÉS, KORSZERŰ IDEGEN NYELVI OKTATÁS*

DR. BAKOS JÓZSEF

(Közlésre érkezett: 1977. február 1.)

Előadásom témájával kapcsolatban először arról kell szólnom, miért ítéljük hasznosnak, sőt elengedhetetlenül fontosnak, hogy „*A laboratórium szerepe a nyelvoktatásban*” témakör keretében a korszerű anyanyelvi nevelés és a korszerű idegennyelv-oktatás időszerű problémáiról, az *anyanyelvi nevelés és képzés alapjairól* kiindulva, mondjuk el szerény véleményünket.

E konferencia tematikáját tanulmányozó szakemberek talán azt a kérdést is megfogalmazták magukban, beleillik-e egyáltalában ebbe a témakörbe előadásunk problémafelvetése. Ha az eddigi gyakorlatot tekintjük, sajnos, a hagyományos anyanyelvi oktatás, nyelvtanítás, nyelvművelés alig élt azzal a lehetőséggel, hogy a nyelvi laboratóriumot is felhasználja az anyanyelvi képzés hatékonyságának fokozására. Ez a konferencia – reméljük – bizonyos áttételekkel ható erő lesz abban is, hogy mind több, a magyar nyelvet tanító szaktanár, aki egy személyben gyakran idegen nyelvet is oktat, kötelességének tekintse azt is, hogy az anyanyelvi képzés lehetőségei, korszerű formái, módjai közé a nyelvi laboratóriumi munkát is beiktassa.

A kommunikációelméleti, illetőleg az információelméleti vizsgálódás és gyakorlat egyenesen arra ösztönzi az anyanyelvet tanító szaktanárt, hogy *központi helyet kapjon a beszéd vizsgálata és gyakorlása* is az anyanyelvi nevelés keretében. Az anyanyelvi beszédtevékenység gyakorlásában, illetőleg a nyelvi működés szabályainak tudatosításában a laboratóriumi munka is igen nagy szerepet vállalhat. Az *élő beszéd*, a *hangos nyelv* általában minden verbális tevékenység, a különböző konkrét beszédhelyzetekben nemcsak programozható elérendő céljainknak megfelelően, hanem a pontosan megtervezett gyakorlati formákban, így pl. az *utánzásban*, az *ismétlésben*, a különböző transzformációs alakzatok bemutatásában a nyelvi laboratóriumi munkának is fontos szerepe lehet. Az anyanyelv *hangtani oldaláról* kiindulva, a beszédképesség kialakulásának automatizált elemeinek, a lélegzésnek, az ajakmozgásnak, a hangerőnek, az időtartamnak, a különböző hangtalálkozások okozta változásoknak bemutatása, gyakorlása az anyanyelvi oktatás hatékonysága érdekében mind gyakrabban történjék a nyelvi laboratóriumban is. Annál is inkább, mert az utóbbi időben azt tapasztaltuk, hogy tanulóink anyanyelvük hangjainak hallásában is sok hibát vétenek. Nagyon sok kiejtési hibájuknak forrása a nem megfelelő beszédhallás, s így nem képes az önellenőrzésre sem a tanuló. Ennek az *önellenőrző készségnek* a kialakításában ismét csak a laboratóriumi munka adhat számunkra nagy segítséget. A *hamis hallás* ugyanis nemcsak az anyanyelv és az idegen nyelv interferenciájá-

*„A laboratórium szerepe a nyelvoktatásban” című témakörrel foglalkozó konferencián elhangzott előadás.

nak egyik sajátos formája, hanem mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi kiejtési hibák előidéző oka. Az a tanuló, aki saját anyanyelve fonémarendszerében sem tud eligazodni megnyugtató módon, nehezebben tanítható meg arra, hogy anyanyelve és az idegen nyelv fonémarendszerének különbözőségeit jól érzékelje. Sokat gondolkoztunk azon is, hogy a grammatizálódó dallamformák külön funkciójának tudatosítására és annak gyakorlására milyen korszerű formákat, módokat kellene felhasználnunk. A különböző magyar hang-lejtésformák köznyelvi és főleg népnyelvi változatainak szalagrávétele s a nyelvi laboratóriumban való felhasználása állandó gyakorlás céljából nemcsak a korszerű anyanyelvi beszédművelésnek céljait szolgálná, hanem az idegen nyelv oktatásának hatékonyabbá tételét is. Mind az anyanyelvi nevelésben, mind az idegen nyelv oktatásában érdemes a nyelvi laboratóriumi munkával azt is tudatosítani a tanulóknak, hogy a nyelvek akusztikus összetevőinek vannak olyan pankronikus jellegű, tehát sem időhöz, sem konkrét nyelvrendszerekhez nem köthető sajátosságai, főleg a nyelvek dallamkészletében, amelyeknek jó ismerete kontrasztív nyelvi elemzésünket és tanításunkat is hatékonyabbá teheti.

A nyelv akusztikai összetevőinek tudatosítása és megfelelő gyakorlása után alkalmat ad a nyelvi laboratóriumi munka arra is, hogy bonyolultabb beszédművelési feladatokat is elvégezhesünk, illetőleg gyakorolhassunk a tanulókkal. Újabban arra is rá kellett jönnünk, hogy sokszor tanulóink bizonyos beszédhelyzetekben a kapott információt csak nyelvtanilag képesek dekódolni, értelmileg, mentálisan már kevésbé. A beszédalképeség úgynevezett technikai előfeltételeinek általában birtokosai tanulóink. Kevesebb a kiejtési hiba, s ugyanakkor azonban nem lett hatékonyabb a tanulók anyanyelvi tárgyalóalképesége, szerkesztőképesége. A laboratóriumi munka alkalmat ad arra, hogy a különböző beszédhelyzetekben (monologikus vagy dialogikus) érzékeltessek az egyes nyelvi elemek kommunikatív funkcióját, és azt, hogy a beszéd folyamatban mire érdemes figyelni, melyek azok a nyelvi tények a nyelvi formálásban, amelyek elengedhetetlenül szükségesek, relevánsok, és melyek azok, amelyek kiiktathatók, illetőleg redundáns elemek. Anyanyelvi viszonylatban történtek ugyan kísérletek ezeknek a követelményeknek a bemutatására és gyakorlására, de nagyon egyoldalú a megvalósítás. Központi és domináns szerepet a tanár kap, a tanuló pedig csak megfigyelőként vállalja a partnerszerepet. A beszéd folyamatba, a beszédtevékenységbe alkotó módon ritkán kapcsolódik be. Ebből a szempontból az idegen nyelv oktatása korszerűbben folyik iskoláinkban. Mennyivel könnyebb lenne az idegen nyelv tanárának a munkája, ha az általunk vázolt nyelvi laboratóriumi tevékenység az anyanyelvi oktatás viszonylatában is megvalósulna.

Napjainkban nagyon gyakran halljuk és olvassuk ezt a bölcs intelmet. Ne nyelvtant tanítsunk, illetőleg ne a *nyelvtani nézőpont* érvényesítésével folyjék anyanyelvi nevelésünk, oktatásunk, hanem a nyelvet oktassuk, s a helyes nyelvhasználatra neveljünk. Ha ez az intelem azt jelenti, hogy az *öncélú grammatizálás* helyett törekedjünk annak megmutatására, hogy az egyes nyelvi tényeknek, eszközöknek milyen a szerepe a közlésben, akkor egyetértünk az intellemmel. Ha azonban ebben az intelemben bármilyen csekély mértékben is bizonyos nyelvtanellenesség is hangot kap, akkor már fenntartással kell élnünk vele szemben.

Annál is inkább, mert a nyelv működésének gyakorlati modelljeit sem mutathatjuk meg a nyelv működése szabályrendszerének elméleti igényű megmutatása nélkül. Mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv tanítása szempontjából szükségünk van tehát olyan *nyelvtani alapra*, amely nélkül valóban korszerű és hatékony kontrasztív nyelvi elemzést és tanítást el sem képzelhetünk. A két követelmény, az *alapnyelvi* és a *célnyelvi* nyelvhasználati mechanizmus kialakítását célzó munkában az az idegen nyelvet oktató tanár, aki nem támaszkodik alapos ismeretek birtokában anyanyelve nyelvtanára, illetőleg az oktatás folyamatába nem kapcsolhatja be tanulóinak anyanyelvi nyelvtani ismereteit,

akkor az idegen nyelv oktatásának hatékonysága is kárt szenved. Ebben a problémakörben sajnos nagyon kevés a valóban korszerű kutatás pl. arra vonatkozólag, hogyan tanulja a magyar gyerek anyanyelvét, anyanyelve nyelvtanát, és hogyan sajátítja el az idegen nyelvet, illetőleg annak nyelvtanát. Jó kezdeményezésekről már tudunk. Örömmel üdvözlöttük a Szegedi II. Nemzetközi Nyelvészkonferencián *Hegedüs József* előadását, amelyben azt vizsgálta, milyen az anyanyelv viszonya az idegen nyelvekhez, s igazat kell adnunk annak az alaptételének, hogy valójában az anyanyelvi tudatmezőben dől el az idegen nyelvekben megteendő lépések sorozata is. Ehhez azonban az szükséges, hogy megfelelő és korszerű anyanyelvtani ismeretekkel rendelkezzenek mind a tanár, mind a tanuló. Ha az anyanyelv *viszonyítási alap* és *kiinduló pont* az idegen nyelvek tanításában, akkor már nem támaszkodhatunk arra az elvre és gyakorlatra, hogy teljesen iktassuk ki a nyelvtant, a grammatikát anyanyelvi nevelésünk folyamatából, és nem érthetünk egyet azzal a véleménnyel, hogy mivel a magyar gyerek anyanyelve szabályait készen kapja, nem is szükséges, hogy aktív részt vegyen abban az oktatási folyamatban, amely tudatosítja a grammatikai szabályokat. Az idegen nyelvet tanítók pedig éppen erre a folyamatra is nagyon tekintettel vannak. Szükséges tehát, hogy az anyanyelvi grammatika korszerűbb oktatására is gondot fordítsunk, mert az anyanyelv és az idegen nyelv közötti interferenciák és transzferjelenségek tudatosítása, illetőleg a kommunikatív értékű nyelvi tények, grammatikai kategóriák egybevetése csak akkor és úgy lehetséges, ha az anyanyelvet tanító szaktanár a magyar nyelvet, mint az egyetemes emberi nyelv értékes változatát is tanítja, s nem mulasztja el az alkalmat, hogy a magyar nyelv és az idegen nyelvek *közös és eltérő típusjellemzőit* is megmutassa. A korszerű magyar és idegen nyelvi nyelvtanítás ma már el sem képzelhető bizonyos *általános nyelvészeti*, illetőleg általános tipológiai ismeretek nyújtása nélkül. A jövőben törekednünk kell arra, hogy tanulóinknak anyanyelvükről összefoglaló jellegű szemléletük és korszerű tipológiai ismeretük is legyen. Ma már azt az elvet és gyakorlatot is propagálhatjuk, hogy a két nyelvnek, az alap, illetőleg anyanyelvnek és a célnyelvnek egymással funkcionálisan megfelelő vagy eltérő típusajátságaiból kell kiindulnia a modern, a korszerű anyanyelvi és idegen nyelvi nyelvtanításhoz. Mi az eddigi tapasztalatunk? Ezt a feladatot az idegen nyelvet tanító szakemberek vállalják, a magyar nyelvet tanító szaktanár még nem nagyon, vagy csak a nyelvi rendszer egyes szintjén, főleg a fonéma-rendszer szintjén kísérletezik és próbálkozik vele. Pedig van előzmény erre vonatkozólag is a megfelelő magyar szakirodalomban és anyanyelvi nyelvtanítási gyakorlatban. *Gyarmathi Sámuel* pl. *Okoskodva Tanító Magyar Nyelvmester* című, Kolozsvárott 1794-ben megjelent nyelvtankönyvében azt is kiemelte, hogy az anyanyelv és az idegen nyelvek nyelvtani rendszerbeli típusajátságainak összevetése „*nagy világosságot és könnyűséget*” jelent a magyar nyelvtanításában is.

Kísérleti jellegű vizsgálódásunkban e témával kapcsolatban megkérdeztük hallgatóinkat is. A megkérdezettek nagyobbik része úgy vélekedett, hogy anyanyelve nyelvtanának jó ismeretében, az anyanyelvi nyelvtan minden részének alaposabb tudásában igen jó alapot kaptak arra, hogy könnyebben és gyorsabban megértsék az idegen nyelvet jellemző nyelvtani sajátosságokat, tényeket is. Ebből a felmérésből azonban az is kitűnt, hogy még mindig vannak középiskoláinkban olyan szaktanárok, akik nem szívesen tanítják az anyanyelv nyelvtanát. Egyik hallgatónk ezt így fogalmazta meg: „Gimnáziumi éveimben a nyelvtanórák úgynevezett *lógós órák* voltak, s meg lehetett élni azzal a nyelvtani tudással, amit az általános iskolában egy igen jól képzett s a nyelvtant is tanítani szerető tanárnő óráin elsajátítottam.” Ez a hallgató nem véletlenül szólt arról is, hogy a középiskolában nem támaszkodhatott magyar nyelvtani ismereteire a két idegen nyelv (az orosz és az angol) tanulásában.

Nagyon időszerű tehát az a követelmény, hogy a korszerű anyanyelvi nevelésnek, nyelvtanításhoz vállalnia kell azt is, hogy jó nyelvtani alapot teremtsen a korszerű idegen nyelv oktatásához is. „Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének tervezete” című elaborátumban erre vonatkozólag olvashatjuk a következőket: A magyar nyelvi nyelvtani ismeretek nyújtása során meg kell alapoznunk az idegen nyelvek befogadását is. Elő kell készítenünk ezzel az idegen nyelvek tanulását. Ennek a követelménynek azonban csak akkor és úgy tudunk eleget tenni, ha az anyanyelvi oktatás *korszerűsítésének folyamata meggyorsul*, és olyan formális és tételes ismereteket is magába olvasztó anyanyelvi grammatikai műveltséget nyújtunk tanulóinknak, amelyre a napjainkban egyre erősödő *kontrasztív nyelvtanítás és nyelvi elemzés* biztos támaszkodhat. A funkcionális szempontú kontrasztív nyelvtanítás ugyanis nemcsak az idegen nyelvet oktató tanárok ügye. Sajnos, az ilyen célkitűzésű feladatvállalást az anyanyelvet tanító tanárok jó része még nem érzi kötelességének.

„A nyelvészet alkalmazása az idegen nyelvek tanításában” című kérdéskörrel kapcsolatos konferencián is elhangzott ez a megdöbbentő kritika: „Jelenleg (1970) az a helyzet, hogy a magyar tanárok 70%-a rendszeresen nem tart nyelvtant.” Ennek a következménye az a tarthatatlan állapot, hogy a tanulók a megfelelő nyelvtani műszavak fogalmi tartalmát, illetőleg használati értékét sem ismerik. A nyelvtani terminológiában való járatlanság, az alapvető grammatikai kategóriák és szabályok nem ismerése eleve lehetetlenné teszi azt a célkitűzést, hogy *korszerű grammatikai nyelvtanszemléletre neveljük* tanulóinkat.

Nagyon jól tudjuk, hogy az anyanyelvi nyelvtanításhoz is célja, hogy az élet kommunikációs feladataira is felkészítsük tanulóinkat. Ebből két követelmény adódik: először az, hogy minden öncélú grammatizálást ki kell iktatnunk a tanítás folyamatából, másodszor az, hogy a nyelvi tényeket, jelenségeket a nyelvhasználat szempontjából kell elsősorban megvilágítanunk, elemeznünk. Ugyanakkor, amikor az egyes nyelvtani jelenségek *műveltként, gyakoroltatással* tárnak fel a különböző beszédhelyzetekben, a legfontosabb nyelvtani szerkezetekkel kapcsolatban a megfelelő nyelvtani konstrukciók szabályrendszerét is be kell mutatnunk. Ha ezt elmulasztjuk az anyanyelvi nyelvtanórákon, akkor nehéz helyzetbe kerül a kontrasztivitás elvének és gyakorlatának szempontjait felhasználni kívánó idegen nyelvet oktató tanár is. Sajnos, az anyanyelvi nyelvtanórákon nagyon kevés ismeretet nyújtunk pl. a *szórenddel* kapcsolatban, pedig éppen ezen a területen nagy az interferencia a magyar nyelv és idegen nyelvek szórendi formáit illetően. Mire alapuljon akkor a kontrasztív elemzés?

Komoly egybevetést igényelne anyanyelvi vonatkozásban a nyelvművelés, a nyelvvédelem és a nyelvhelyesség gyakorlata is. Ezeken a részterületeken sem végezhetünk komoly és hatékony munkát megfelelő nyelvtani alapvetés nélkül. Gyakran dobálódzunk pl. a „germanizmus” minősítéssel egy-egy magyar nyelvhasználati formával kapcsolatban, de a legkritikábban mutatjuk meg alapos kontrasztív elemzéssel, hogy a nyelvi formát tekintve, mi a „német” benne. Az anyanyelv és az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatban az úgynevezett *közelítő nyelvek, a magyaros német, a magyaros angol, a magyaros orosz* problematikája is megérdemli figyelmünket, elsősorban azért, mert ezzel kapcsolatban igen kevés a megfelelő magyar szakirodalom, másodszorban azért, mert több veszélyt rejt magában, ha nem megfelelő módon kapcsoljuk be a tanítás folyamatába a közelítő nyelvekre irányuló lépéseket, s ha egyoldalúan csak az idegen nyelv szabályszerűségének tudatosítására törekszünk, s elhanyagoljuk az anyanyelvi nyelvérzéket óvó típusszabályokat. Ilyenkor a szaktanár *magyar nyelvérzékének* is őrt kell állnia az oktatás folyamatában.

Befejezésül még egy problémáról. Előadásom címében szereplő *korszerű* jelzővel nem a *korszerűtlen*, hanem a hagyományos minősítés áll szemben. Az anyanyelv és az idegen nyelv oktatásával összefüggésben a hagyományos nyelvtantanítás kereteiből tartalmi és módszertani szempontból egyaránt úgy kell kilépünk, hogy bizonyos *interdiszciplináris együttműködéssel* a jövőben tervszerűbben kell egyeztetnünk azokat a lépéseket, amelyeket az anyanyelvi és az idegen nyelvi nyelvtantanítás folyamatában követnünk kell. Felsőoktatási gyakorlatunkban még mindig az a szomorú tapasztalatunk, hogy a főiskolai leíró magyar nyelvtani studiumainkban alig támaszkodhatunk hallgatóink középiskolai anyanyelvi nyelvtani ismereteire. Tudunk arról is, hogy ugyanez a véleménye az idegen nyelvet oktató szakembereknek is. A témánkkal kapcsolatban megkérdezett hallgatók még arról is őszintén vallottak, hogy ha ugyanaz a tanár oktatta őket a magyar nyelvre és egy idegen nyelvre, általában alaposabb nyelvtani ismereteket szereztek az idegen nyelvi órákon tőle, s a magyar nyelvtani ismeretek tanítása már „nem volt annyira szívügye.” Természetesen ezt a tapasztalatot nem lehet és nem is szabad általánosítanunk, de annak itt is hangot kell adnunk, hogy ez az elv és gyakorlat ma már nem tartható. Igazat kell adnunk Szathmári Istvánnak is, aki a Pécsen megrendezett kontrasztív munkaértekezleten „a nyelvoktatás föltétlen kívánatos egyensúlyának” megteremtéséről is értekezett (Összevető Nyelvvizsgálat, Bp. 1972. 440.).

Előadásommal valójában két célt kívántam szolgálni. Először arra akartam a figyelmet felhívni, hogy mind az alsó-, mind a középfokú és felsőfokú iskolákban, intézményekben a nyelvi laboratóriumi munkát a jövőben gyakrabban kell felhasználnunk az anyanyelvi képzés hatékonyabbá tételére, s az erre vonatkozó megfelelő *útmutatókat, gyakorlati kézikönyvet*, példatárakat is el kell készíteni. Célunk volt továbbá annak megmutatása, hogy iskoláinkban kellő *egyensúlyt*, helyesebben *korszerűbb együttműködést* kell megteremtenünk és kialakítanunk azoknak a szakembereknek a munkájában, akiknek az a feladata, hogy valóban korszerűbb és használhatóbb anyanyelvi és idegen nyelvi műveltséget és tudást nyújtsanak ifjúságunknak, de úgy, hogy az egyén nyelvi műveltségében az anyanyelvi öntudata, s az idegen nyelvekben való jártassága egymásra inkább erősítő tendenciával hasson. Ma is érvényes Révai Miklós belső izzásában és tartalmi igazságában is egyaránt szép versének intelme:

„Ó édes mieink! A külső nyelveket éppen
 Meg nem kell vetnünk: szép, ha ki többre mehet.
 Meg ne feledkezzünk az alatt csak drága hazánkról,
 Annak nyelvét is gonddal emelje ki-ki”

(Révai: Elegyes versei 1787. VII. Alagya.).